

次世代型ファカルティ・ディベロップメント(FD)・プログラムに向けて：コミュニティ心理学的視座からの検討

Toward a New Generation of Faculty Development Programs: A Community Psychological Perspective

笹尾 敏明 SASAO, Toshiaki, Ph. D.

● 国際基督教大学
International Christian University

小山 梓 KOYAMA, Azusa, B. A.

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
International Christian University Graduate School of Education

池田 満 IKEDA, Mitsuru, B. A.

● 国際基督教大学大学院教育学研究科
International Christian University Graduate School of Education



高等教育, ファカルティ・ディベロップメント, 学生による授業評価, 大学キャンパスコミュニティ, コミュニティ心理学, コミュニティ・ディベロップメント, 心理的充足感

Higher Education, Faculty Development, Students' Ratings of Teaching, College Campus Community, Community Psychology, Community Development, Psychological Well-being

ABSTRACT

Amid tremendous debates on the future of higher education in Japan, one of the emerging and increasing interest is in the development and implementation of faculty development programs for faculty members in efforts to enhance their classroom skills, writing skills, student advising, among other “daunting” tasks and chores. The majority of such programs have been patterned after the U.S. models, without fully testing the “cross-cultural validity” in applying to other cultures such as Japan. Although students’ ratings of teaching effectiveness, as one of the most common FD activities, has been extensively used and studied, concerns remain about their reliability, validity, and utility especially when rating methods are borrowed or adapted from different cultural contexts. This article argues that any future FD programs including students’ ratings of faculty teaching need to be understood, not simply as a way to enhance indi-

vidual-level skills or competence among faculty members, but also as a strategy to enhance the quality of higher education within the larger context of a university, thereby implementing programs at different levels (e.g., individual, department, campus-wide). Section 1 presented the analyses of ICU students' ratings of faculty instruction, collected using Teaching Effectiveness Survey (TES) in Spring 2000, Autumn 2000, Spring 2001, and Autumn 2001. The findings showed that although students' ratings tend to be influenced by the individual characteristics of faculty members, they are also greatly affected by the curricular and contextual factors. Also, a question remains as to the relationship between students' academic achievement and their faculty ratings. Section 2 reported on the results of a recent campus-wide faculty survey at International Christian University, focusing on the relationships among psychological sense of well-being, sense of community, and cultural comfort on campus. The results were discussed in terms of developing new FD programs embedded within a campus culture or context from an ecological standpoint.

高等教育の見直しや改革は、いまや日本の私立・国公立大学のみならず欧米の大学においても急速かつ大規模に進行中である（荻谷，1991）。こうした社会変革とも言うべき教育構造の再検討は、ここ数年に渡って「教員資質開発」つまり「ファカルティ・ディベロップメント」（Faculty Development: FD）という名称で日本の大学では特にその組織化が性急な課題の一つとして取り上げられている（有本，1991；寺崎，1999）。それに関する著書も多数翻訳・執筆されたり，大学にはFD委員会が設立されるなどして，公開授業・授業評価の方法等についての事例報告や手法についての報告書を目にする機会も多くなった。日本の大学における教育の質の向上に関しては，様々な手段から改善が試みられていると考える事ができる。しかし，「教員資質開発」の実施そのものが目的と化してしまい，教員自身の心理的充足感（psychological sense of well-being）を喪失してしまうような結果を招いているケースも多く存在し，まさに主客転倒とも言える（Sasao, Koyama, & Ikeda, 2002）。こういった教員への大学からの介入，つまりFDプログラムはいまや次世代的な形態を模索しなければならない。

このような観点から本稿では，第一部では現在国際基督教大学（ICU）におけるFDプログラムの一貫として代表的な活動である「学生による授業評価」のデータ分析とその位置付けを行い，第二部では，ICUにて全教員を対象とした「Excellence in

Teaching (ET) Survey」の結果を基に大学コミュニティのディベロップメントという立場からのFDのあり方を再検討を行い，今後の課題を提示する。

第一部

学生による授業効果調査

ICUでは，1988年以来，一般教育科目を中心に「学生による授業評価」を行なってきた。ICUでの「学生による授業評価」は教員が自らの教授法について自己評価し，講義の改善に役立てることを目的に，岡林（1995）が指摘するように，教員が「あくまでも自主的に行なうべきもの」であるという考え方に基づいて発展してきた。

特に1988年度にICUにて実施された「大学教員のための教授資質開発（FD）プログラムの策定と実践的施行」の報告書（原，1991）によれば，調査用紙の作成にあたり，当時既に使用中であった「絹川式評価用紙」「原式チェックリスト」に加え，Harvard University, University of California at Berkleyをはじめとする多数の米国の大学の授業評価に関する資料を持ち寄り，その中から最も基本的な側面を問う10項目を選び出した後，言葉遣いや体裁を改訂し，記述式の回答欄と学生自身に関する項目を加えて初版が完成した。その後，一般教育科目の授業評価を目的とした数回の改訂が行なわれた。さらに，2000年度春学期には，「学生による授

業評価」である「ICU授業効果調査－試作版 (TES- β : Teaching Effectiveness Survey-beta version)」が開発された。同年秋学期には、「ICU 授業効果調査 (TES: Teaching Effectiveness Survey)」が完成し、その実施にあたっては 2001 年度 2 月教授会においてその全学実施及び結果公表が過半数以上の賛成で採択された。

第一部では、この「ICU 授業効果調査」の実施状況と、その結果から示唆されることを次の 4 つのテーマに基づいて考察する。一つは、授業の諸要因のうち何が学生の学びを促進させるのか、という問題である。学生の学びを促進する要因として、授業全体の構成や教材、教員の能力や熱意、教室環境など、さまざまなものが考えられる。これらを詳細に検討し、それぞれの重要性を明確化させることで授業改善に向けた具体的な示唆を得ることが、このテーマを掲げた主な目的である。二つ目は、どのような授業に学生はより積極的に出席するのかという問題、そして三つ目は、学生の授業に対する理解度を高めるにはどのような要因が重要かという問題である。これらのテーマも、一つ目と同様に、学生の側から見た授業の魅力的、あるいは効果的な側面を把握することを試みるものである。これに対し四つ目は、授業及び教員に対する学生の評価が、学生自身の学びに対する姿勢とどのような関係があるかを検討するものである。松田他 (1999) が指摘するように、日本の大学で「学生による授業評価」を行なう場合、教師の側に生じる反発の主な要因のひとつが「学生自身の学びに対する態度」であり、この影響を明確にすることは、TES の結果を公平で有効な情報として受け止め、授業改善に役立てていく上で不可欠であると考えられる。以上 4 つのテーマに基づいて「ICU 授業効果調査」を検討し、今後の授業評価の意義と方向性を示す。

方法

ここで使用されたデータは、ICU の学部生および大学院生を対象に、2000 年春学期 (登録者数 = 2,756)、2000 年秋学期 (同 2,675)、2001 年春学期 (同 2,852)、2001 年秋学期 (同 2,797) の 4 学期に、講義が終了後或いはそれを前後して各クラスごとに調査用紙を配布し、無記名で回答を得たものである。

実施にあたっては、担当教員はその場からの退席が求められた。(TES 実施に関する手続きの詳細は『ICU FD Handbook』(笹尾, 2001) を参照のこと。)

調査には、ICU で独自に作成した「ICU 授業効果調査－試作版 (TES- β)」(2000 年春学期) と「ICU 授業効果調査 (TES)」(その他の学期) を用いた。TES- β と TES の違いは主に誤解を招き易い表現等の修正を行い、幾つかの変数を TES に加えたことにあり、実質的な違いは最小限に抑えた (これ以降どちらも便宜上 TES と呼ぶ)。TES は 2000 年春学期に開始されて以降、現在はマークシート方式で ICU の IT センターにてデータ処理が行われている。TES 調査用紙は受講科目を特定し、学生自身の学年、性別と所属学科を記入した上で、(A) 授業全体に対する評価 (「コースの目的は明確に示されていた」等 7 項目)、(B) 教員に対する評価 (「教員は授業の準備を十分に行っていた」等 9 項目)、(C) 教室環境に対する評価 (「教室のサイズは授業の進め方に適した大きさだった」等 7 項目)、(D) 学生自身に関する項目 (「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」等 4 項目) から構成され、「とてもそう思う」から「全くそう思わない」の 5 段階および「該当しない」のいずれか該当するものにマークして評価するものである (項目の詳細に関しては付録 A と B を参照のこと)。本研究では分析に含めていないが、TES 調査用紙には、①当該コースの良かった点、②改善すべき点および ③授業評価システムに対する要望を記入する自由記述欄が設けてある。学生は複数の授業を受講することから、TES に対する回答者数は延べ人数となる。本研究における各学期の回答者数 (延べ人数) はそれぞれ 2000 年春が 4,611 人、2000 年秋が 5,345 人、2001 年春が 5,743 人、2001 年秋が 6,263 人であり、講義数及び学生数の増加に伴って年々増加傾向にある。男女別、学年別、学科別の回答者の割合は学期間でほぼ安定した結果が得られている。詳細は表 1 を参照されたい。

結果と考察

TES で用いられた各項目の信頼性 (Cronbach の α 係数) は、授業全体に対する評価 (A1-A6)、教

表1 TES 実施状況 (2000 年度春学期から 2001 年度秋学期)

		2000 年度		2001 年度	
		春学期	秋学期	春学期	秋学期
回答者数 (延べ)	合計	4611	5345	5743	6263
	性別				
	男性	N/A	N/A	1993(34.6)	2082(33.2)
	女性	N/A	N/A	3469 (60.3)	3877(61.9)
学年	1 年	250 (5.4)	1334(26.7)	1300(22.6)	1442(23.0)
	2 年	524 (11.4)	1339(26.8)	1754(30.5)	1930(30.8)
	3 年	436 (9.5)	1369(27.4)	1802(31.4)	1666(26.6)
	4 年	133 (2.9)	732 (14.6)	635 (11.1)	953 (15.2)
学科	人文学科	N/A	719 (14.4)	868 (15.1)	835 (13.3)
	社会科学科	N/A	1075(21.5)	1346(23.4)	1306(20.9)
	理学科	N/A	748 (15.0)	746 (13.0)	972 (15.5)
	語学科	N/A	678 (13.6)	854 (14.8)	852 (13.6)
	教育学科	N/A	504 (10.1)	556 (9.7)	585 (9.3)
	国際関係学科	N/A	1123(22.5)	1215(21.1)	1537(24.5)
講義課目数	合計	109	179	173	173
クラスサイズ	～20 (人)	37 (33.9)	79 (44.1)	61 (35.3)	88 (42.1)
	21～50	30 (27.5)	57 (31.8)	62 (35.8)	66 (31.6)
	51～100	22 (20.2)	24 (13.4)	28 (16.2)	32 (15.3)
	101～	20 (18.3)	19 (10.6)	22 (12.7)	23 (11.0)
教員の区分	常勤	77 (70.6)	96 (53.6)	110 (63.6)	113 (54.1)
	他	32 (29.4)	82 (45.8)	63 (36.4)	94 (45.0)
使用言語	日本語	N/A	108 (60.3)	109 (63.0)	132 (63.5)
	英語	N/A	25 (14.0)	23 (13.3)	29 (13.9)
	日本語と英語	N/A	31 (17.3)	28 (16.2)	30 (14.4)
	他言語	N/A	12 (6.7)	13 (7.5)	17 (8.2)
学科	一般教育科目	18 (16.5)	23 (12.8)	21 (12.1)	25 (12.0)
	人文学科	12 (11.0)	26 (14.5)	18 (10.4)	26 (12.4)
	社会科学科	21 (19.3)	31 (17.3)	28 (13.5)	30 (14.4)
	理学科	17 (15.6)	32 (17.9)	32 (18.5)	45 (21.5)
	語学科	16 (14.7)	19 (10.6)	25 (14.5)	28 (13.4)
	教育学科	9 (8.3)	17 (9.5)	17 (9.8)	21 (10.0)
	保健体育科	3 (2.8)	3 (1.7)	2 (1.2)	2 (1.0)
	国際関係学科	13 (11.9)	28 (15.6)	30 (17.3)	32 (15.3)
	クラスのレベル				
	100 番台	35 (32.1)	31 (17.3)	44 (25.4)	45 (21.6)
回収率	200 番台	36 (33.0)	76 (42.5)	68 (39.3)	72 (34.6)
	300 番台	16 (14.7)	46 (25.7)	37 (21.4)	61 (29.6)
	～20%	0 (0.0)	4 (2.2)	11 (6.4)	5 (2.4)
	21%～40%	5 (4.6)	8 (4.5)	15 (8.7)	7 (3.3)
	41%～60%	20 (18.3)	35 (19.6)	18 (10.4)	34 (16.3)
	61%～80%	40 (36.7)	69 (38.5)	68 (39.3)	71 (34.0)
	81%～100%	44 (40.4)	63 (35.2)	61 (35.3)	90 (43.1)

(注) 括弧内は%を表す。

表2 TES 項目の信頼性 (クロンバックの α 係数による)

		2000 年度		2001 年度	
		春学期	秋学期	春学期	秋学期
コース全体に対する評価 (A1-A6)		.82	.84	.84	.85
教員に対する評価 (B1-B9)		.89	.90	.91	.91
教室環境に対する評価 (C1-C7)		.82	.82	.83	.84

員に対する評価 (B1-B9)、教室環境に対する評価 (C1-C7) とともに 4 学期を通して .82 ~ .91 と、比較的高い値を維持している (表 2 参照)。

学生の性別、教員の属性、クラスサイズと全体としての授業に対する評価、教員に対する評価、教室環境の評価を独立変数とし、学生の学習態度や理解度 (D1-D4) を従属変数として重回帰分析を行なった。結果を以下に示す。

① 学生の学びを促進させる要因

「ICU 授業効果調査」の D 部門 (学生自身についての項目) に含まれる項目「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」を従属変数として階層的重回帰分析を行なった結果、表 3 に見られるように、全ての学期の調査結果を通して、教員に対する評価との関係が最も強かった (2000 年秋, $\beta=.35$, $R^2=.26$; 2001 年春, $\beta=.36$, $R^2=.20$; 2001 年秋, $\beta=.35$, $R^2=.29$, いずれも $p<.001$)。次にクラスサイズとの関係が強く、(2001 年春, $\beta=.13$, $R^2=.02$; 2001

年秋, $\beta=.20$, $R^2=.04$, いずれも $p<.001$)、続いて授業全体に対する評価の影響も見られた (2000 年秋, $\beta=.15$, $R^2=.26$; 2001 年春, $\beta=.10$, $R^2=.20$; 2001 年秋, $\beta=.18$, $R^2=.29$, いずれも $p<.001$)。

② 学生の出席を予測する要因

次に、学生自身についての項目に含まれる「(自分自身の) 出席率」を従属変数として階層的重回帰分析を行なった結果、①の結果と同様に、教員に対する評価との関係が最も強く (2000 年春, $\beta=.11$, $R^2=.03$; 2000 年秋, $\beta=.17$, $R^2=.03$; 2001 年春, $\beta=.11$, $R^2=.03$; 2001 年秋, $\beta=.14$, $R^2=.05$, いずれも $p<.001$)、ついでクラスサイズの影響が大きかった (2000 年秋, $\beta=.07$, $R^2=.01$; 2001 年春, $\beta=.05$, $R^2=.01$; 2001 年秋, $\beta=.09$, $R^2=.01$, いずれも $p<.001$) (表 4 参照)。

③ 授業の理解度を高める要因

最後に、学生の授業の理解度 (コースの内容をよく理解できたかどうか) を従属変数に階層的重回帰

表 3 学生自身の属性、講義の属性と TES 評価項目による学生の学習態度の階層的重回帰分析の結果

項目	2000 年度秋		2001 年度春		2001 年度秋	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1						
性別	N/A		-.05***		-.06***	
教員の区分	N/A		-.01		.00	
クラスサイズ	N/A		.13***	.02	.20***	.04
Step 2						
講義全体に関する要因	.15***		.10***		.18***	
教員に関する要因	.35***		.36***		.35***	
教室環境に関する要因	.03	.26	.02	.20	.00	.29

(注) 2000 年度秋学期の授業効果調査には学生自身の属性および講義の属性に関する項目が含まれない。

2000 年度春学期の調査には学生の学習態度に関する項目が含まれないため、分析から除外した。

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 4 学生自身の属性、講義の属性と TES 評価項目による学生の出席率 (自己評価) の階層的重回帰分析の結果

項目	2000 年度春		2000 年度秋		2001 年度春		2001 年度秋	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1								
性別	N/A		-.02		-.10***		-.05***	
教員の区分	N/A		-.03		-.02		-.04***	
クラスサイズ	N/A		.07***	.01	.05***	.01	.09***	.01
Step 2								
講義全体に関する要因	.01		-.02		.03		.07***	
教員に関する要因	.11***		.17***		.11***		.17***	
教室環境に関する要因	.06***	.03	.02	.03	-.00	.03	.01	.05

(注) * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

分析を行なったところ、①、②の結果と同様、教員に対する評価との間に強い関係（2000 年秋、 $\beta=.64$, $R^2=.63$; 2001 年春、 $\beta=.67$, $R^2=.60$; 2001 年秋、 $\beta=.65$, $R^2=.65$, いずれも $p<.001$ ）が見られた。一部に、全体としての授業に対する評価（2000 年春、 $\beta=.72$, $R^2=.66$, $p<.001$ ）、クラスサイズ（2001 年春 $\beta=.93$, $R^2=.02$ ）との間にも強い関係が認められた（表 5 参照）。

④ 勉強に対する学生の姿勢と教員に対する評価との関係

勉強に対する学生自身の姿勢を示す変数（出席率など）と教員に対する評価の総合得点との相関係数を求めたところ、表 6 - 9 に示されるように、特に勉強に対する真剣な姿勢（「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」：D2）との相関が高く、ついで学生自身の課題への取り組み（「予定された

表 5 学生自身の属性、講義の属性と評価項目による講義のわかりやすさの階層的重回帰分析の結果

項目	2000 年度春		2000 年度秋		2001 年度春		2001 年度秋	
	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2	β	ΔR^2
Step 1								
性別	.40***		N/A		-.03*		-.03***	
教員の区分	N/A		-.07***		-.05***		.02	
クラスサイズ	N/A	.15	.04**	.01	.93***	.02	.10***	.01
Step 2								
講義全体に関する要因	.72**		-.20***		.14***		.20***	
教員に関する要因	.46		.64***		.67***		.65***	
教室環境に関する要因	-.54*	.66	.03**	.63	.00	.60	.02	.65

(注) * $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 6 学生による教員評価 (B) と学生自身の学習態度 (D1-4) の相関マトリックス (2000 年度春学期)

	D1	D2	D3	D4	B
D1	-	.08***	.33***	.43***	.27***
D2		-	.04*	.07***	.06**
D3			-	.39***	.14***
D4				-	.18***
B					-

(注) D1 = 「予定されたスケジュールどおりに全ての課題を提出できた」； D2 = 「授業で使用する言語に不便さを感じた」； D3 = 「私の出席率は」； D4 = 予想される私の成績は」； B = 教員に対する評価の総合得点

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 7 学生による教員評価 (B) と学生自身の学習態度 (D1-4) の相関マトリックス (2000 年度秋学期)

	D1	D2	D3	D4	B-all
D1	-	.44***	.33***	.42***	.30***
D2		-	.42***	.38***	.48***
D3			-	.40***	.17***
D4				-	.19***
B-all					-

(注) D1 = 「予定されたスケジュールどおりに全ての課題を提出できた」； D2 = 「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」； D3 = 「私の出席率は」； D4 = 予想される私の成績は」； B = 教員に対する評価の総合得点

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 8 学生による教員評価 (B) と学生自身の学習態度 (D1-4) の相関マトリックス (2001 年度春学期)

	D1	D2	D3	D4	B-all
D1	-	.36***	.24***	.32***	.25***
D2		-	.37***	.33***	.43**
D3			-	.36***	.14***
D4				-	.16***
B-all					-

(注) D1 = 「予定されたスケジュールどおりに全ての課題を提出できた」； D2 = 「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」； D3 = 「私の出席率は」； D4 = 予想される私の成績は」； B = 教員に対する評価の総合得点

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

表 9 学生による教員評価 (B) と学生自身の学習態度 (D1-4) の相関マトリックス (2001 年度秋学期)

	D1	D2	D3	D4	B-all
D1	-	0.46***	0.31***	0.37***	0.29***
D2		-	0.43***	0.35***	0.51**
D3			-	0.34***	0.20***
D4				-	0.18***
B-all					-

(注) D1 = 「予定されたスケジュールどおりに全ての課題を提出できた」； D2 = 「私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した」； D3 = 「私の出席率は」； D4 = 予想される私の成績は」； B = 教員に対する評価の総合得点

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

スケジュール（期限）どおりに全ての課題を終了できた」：D1）との間に比較的高い相関が認められた。出席率、学生自身が予想する自身の成績との相関は低く、統計的に有意な相関は認められなかった。

以上の結果から、安岡他（1989）、松田他（1999）はじめとする多くの研究で従来見出されてきたように、学生の授業に対する姿勢は、①コースを真剣に学ぼうとする姿勢、②出席率、③授業の理解度ともに、教員の教授能力や授業に対する姿勢から強く影響を受ける事がわかった。他方、教員個人の資質や能力だけではなく、カリキュラムや教学制度の影響を受ける授業全体への評価や、クラスサイズなどの物理的状況も無視できない要因である事が示された。教室環境等の物理的側面を授業評価で扱っているケースは数少ないことから、これらの問題の重要性が示唆されたことは注目に値する。時間的、経済的な制限により大掛かりな改善は容易ではないが、教室配分等を行なう上で考慮することは可能である。また、勉強に対して積極的な学生ほど教員を高く評価する傾向にあるという結果からは、学生と教員との相互作用の重要性が示唆された。この結果は松田他（1999）と一致するものであり、「学生による授業評価」を行なう上で非常に重要な問題であるといえる。松田他（1999）の指摘にあるように、「真面目で積極的な授業態度」の学生が「高い授業評価」をする傾向にあるということは、逆に「不真面目で消極的な授業態度」の学生は「低い授業評価」をする傾向をも否めないということであり、学生に評価されることに対する教員の不安や不満を軽減し、その結果を公平で有効な情報として授業改善に役立てるためには、この点を配慮した慎重な「授業評価」の運用が求められる。一方で、「不真面目で消極的な学習態度」を個人の問題のみに帰すべきでないという松田他（1999）のもうひとつの指摘もまた無視することの出来ないものであり、教師には、学生の学びに対する態度と授業の良し悪しとの間にある相互作用に注目し、学生の学びに対する真摯な姿勢を促進するような授業を目指すことが求められているといえる。

また、TESは無記名で実施するものであるため、実際の成績と授業評価との関連を見ることはできな

かったが、学生自身が予想する自身の成績と授業評価との間に見られた弱い相関は、実際の成績と授業評価との相関を検討した安岡ら（1989）の結果に類似したものとなっており、TESにおいて、学生による自分自身の成績の予測がある程度実際の成績に代えて用いる変数として有効なものである可能性が示唆された。しかし、学生の成績予測における個人差や心理的な要因による限界は否めず、今後検討の余地のある研究問題でもある（cf. Braskamp, Brandenburg, & Dry, 1984）。

第二部

コミュニティ・ディベロップメント (Community Development) としてのファカルティ・ディベロップメント プログラムに向けて

近年、問題視されている学生の学力低下ややる気のなさ、レジャーランドと呼ばれた大学のあり方は、教員の学生指導、教育能力が原因であると捉えられることが多い。これまで教員は評価の対象とされることはなく、その教育者としての資質を問われることもなく、結果として教員が、自らの指導能力を省みる機会を持たないまま学生の教育に携わるケースが存在していた。こうした過去の反省から、わが国においてもファカルティ・ディベロップメント (FD) プログラムが注目を集めるようになり、日本における大学の「第三世代」が着実に歩みを始めている（佐々木，2002）。FD プログラムの定義は、Mathis (1989) によると、「個々の大学教員が所属大学における種々の課題—教育，研究，管理，社会奉仕等—を達成する為に必要な専門的能力を維持し、改善する為のあらゆる方策や活動」とされている。つまり、教授能力、教室運営、研究促進など教員の教育・研究行為を真剣に捉え、教員の資質の向上を目指し、さらには教育の質の向上を目標としている。

しかし、FD に対する理解不足や批判的意見は多く、近年、文部科学省を中心にその導入が推進されているものの、日本の大学ではいまだ根付いていない状況である（原，1999）。特に、授業評価等に焦点を置く従来の形の FD プログラムの効果が問われてきている。第一部の研究結果を見ても、

学生が教員の能力を必ずしも正当に評価しているとはいえない。また「学生の望む授業」が、「あるべき授業」の姿を反映しているとは限らない。加えて、欧米社会で発展した FD という概念をそのまま日本へと持ち込むことが有効であるかは、議論すべき点である。一例を挙げると、評価を受けることに恐怖を感じ強い抵抗を示す日本文化 (Seddon, 1987) では、教員の評価を一つの軸としている欧米の FD プログラムを受け入れることが困難であるのは容易に想像できる。

さらにコミュニティ心理学の立場から見ると、これまでの FD プログラムは、学生と教員という二者の関係にのみ注目をしており、それぞれが所属している大学という「コミュニティ」の持つ意味が考慮されているとはいえない。その教員の資質向上は単に個人の資質にのみ決定されるものではなく、その教員のおかれた環境やコンテキストの影響を無視できないはずである。教員を、学生からの一方的な評価の対象とすることは、いわゆる「犠牲者責め (Blaming the victim)」(Ryan, 1971) に他ならないのかもしれない。大学教育の質の向上を教員の責任のみに帰するのではなく、大学コミュニティ全体の問題として捉え直す必要がある。

近年、大学教員が置かれているコミュニティの状況として、以下のようなものが指摘されている (Sasao, Koyama, & Ikeda, 2002)。

- 1) コミュニティ感覚 (sense of community) の低下：大学教員としての教授能力・研究能力としての研究が重視されるあまり、教員同士の競争が助長されてしまう。
- 2) 正当な能力査定の欠如：年功序列、講座制 (特に国立大学における) などの慣習により、教員の能力に正当な評価が与えられるシステムが現行の日本の高等教育には存在しない。
- 3) 教育職員と大学行政との齟齬：大学改革等の過渡期を迎え、適切なリーダーシップが問われるが、究極的には個人の責務に帰する部分が増加する。
- 4) 高等教育に求められるものの変化：社会情勢の変化にともない、社会が求める大学教育のありかたが変化している。

- 5) 教員、学生、行政職員などのスタッフの文化的多様性の増大：国際化にともなう、多様性への適応の困難さが指摘されてきている。

以上のようなコミュニティの状況下で教員は、自尊心・効力感が失われ、エンパワメントを得られず、不適応状態から心理的充足感が低下している傾向がある。FD は、単に組織において個々の教員の教育的資質の向上を目指す (Mathis, 1989) だけでなく、教員が組織の中で生きる心理的充足感 (psychological well-being) を高め、教員を生かす文化的環境を作り出すもの (Sasao, Koyama, & Ikeda, 2002) である必要がある。そのための方略としてこれまで、ICU においても研究のための有給特別休暇制度、学会参加や研究のための資金援助、教育への負担の低減へのストラテジーなどが提供されてきたが、これらだけで十分であったとはいえない。

大学共同体としてのコミュニティの中で教員の質、さらに教育の質の向上を考えるには、生態学的視座に基づく方法、つまり個人レベルから社会システムまで、あらゆるレベルにおける介入が必要であろう (Trickett & Birman, 1989)。個人レベルの介入としては、個人の技術、能力のアセスメントとその向上のためのプログラムが考えられる。次のレベルとして、教員同士の関係を促進し、教員の関心、技術に基づいたカリキュラム作成、授業形態を作るといった、個人-集団レベルでの介入がある。ここでは、個人が一人で問題に当たるのではなく、教員同士が協力し、問題の解決と発展を模索することが重要となる。システムレベルでの変革としては、大学が組織としてその理念や思想を明確にし、それを大学コミュニティに属するメンバーが共有できるようにすることが考えられる。大学がコミュニティとして団結し、向上することが望まれるのである。しかし、現在日本で行われているプログラムの多くは個人レベルのアセスメントにとどまり、その結果を踏まえたトレーニングにまで結びついているものは少なく、生態学的視座に基づいて様々なレベルでの介入を行っているものはほとんど見られない。

こうしたことから、本研究では FD プログラムを、コミュニティ・ディベロップメント・モデル (e.g., Keys & Frank, 1987) に基づいて捉える。コミュニテ

イ・ディベロップメント・モデルでは、コミュニティのメンバー同士、この場合大学の教員や行政・事務職員同士の関係を促進すると同時に、コミュニティ、つまり大学内での問題の所在と解決、使用可能な資源を見出し、活用することを進めていき、コミュニティ全体の活性化とメンバーの心理的充足感の向上を図る。コミュニティ・ディベロップメントで重要となるものとしては、第一にコミュニティの『文化』を理解することによってコミュニティのメンバーであることの自覚や、コミュニティへの主体的参与、メンバーであることに対する満足感を得ること、つまりコミュニティ感覚の向上がある。また、これまでの研究で、コミュニティ感覚と心理的充足感の関係が指摘されているように（例：Davidson & Cotter, 1991; Prezza & Constanitini, 1998）、大学というコンテキストにおけるコミュニティ感覚が教員としての心理的充足感を高める要因となることが考えられる。さらに、大学が教員に対して支持的コミュニティであると、大学教員は自分の役割、つまり教育に対してより積極的になり、変化をポジティブに捉えるようになる。つまり、コミュニティの向上が教員の充足感を高め、そのことにより教員自身が自己の教育活動の質の向上に対してより積極的になり、結果として大学教育の向上が達成されるという過程が想定される。こうしたことから、本研究では「FD プログラム」を「コミュニティ・ディベロップメント」の課題として捉え、2002 年 6 月に国際基督教大学全教員を対象に実施された質問紙調査の結果を基に、コミュニティ心理学の立場から「大学教員の心理的充足感」に注目したモデルを検討し、今後の課題を模索する。

方法

1) 調査実施期間・方法・対象者

「Excellence in Teaching (ET) Survey」調査は、国際基督教大学において 2002 年 6 月に二週間にわたり実施された。特別研究休暇 (sabbatical leave) 中を除く専任教員 100 名を対象に質問紙法を用いて行われた。各教員のメールアドレスに調査用紙を投函し、教員個人のプライバシーを遵守するために、無記名の封筒に入れ封をした上で回収箱に入れるよう指示を行った。期間中に質問紙回答の依頼を 2 回

行い、最終的に 54 人からの回答が得られた。

2) 調査内容・尺度

年齢、性別などの人口統計的項目を含め 9 ページからなる自己報告形式の質問用紙が日英別々に作成された。質問用紙には以下の尺度を用いた。

(a) 大学の文化的風土

現行の TES 調査に対する態度：Rosenholtz (1991) が作成した教員評価に対する態度尺度から「授業の評価の基準は明確で、十分に具体化されている」などの 2 項目に加え、「TES の項目作成には教員の意見が十分に取り入れられている」などの本研究の目的と ICU のコンテキストを考慮して作成された 11 項目、あわせて 13 項目からなる。各項目について「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

Cultural Comfort (文化的居心地よさ)：数名の ICU 教員とのフォーカス・グループインタビューを基に、本研究のために作成された 5 項目からなる。「ICU で日英両言語の使用が前提となっていること」、「ICU のリベラルアーツ教育に重点が置かれた教育」など、ICU に独特と思われる大学文化に関する質問について、「非常に違和感がある」から「まったく違和感がない」までの 4 件法で回答を求めた。

大学内におけるエンパワーメント感覚：Rosenholtz (1991) が作成した尺度より、「大学の行政部門は、教員が教育・指導上の決断に参加するように促している」など、大学内の意思決定への参加が促されていると感じているかに関する 4 項目について、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

(b) 大学の理念、理想の理解：「教育理念に共感するところが多い」など、大学における教育目標の設定と共有をたずねる 4 項目 (Rosenholtz, 1991) と、それをもとに ICU のコンテキストにあわせて作成された「ICU の教育理念をよく理解している」など 5 項目をあわせて 9 項目について、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

(c) コミュニティ感覚：教員同士の関係に関する尺度として、McMillan & Chavis (1986) が作成した

Sense of Community Index (SCI) を用いた。SCI はメンバーシップ、影響力、統合とニーズの充足、情緒的結合の共有の 4 因子各 3 項目から構成されており（例：「これからも ICU で教育を続けていきたい」）、合わせて 12 項目について「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

(d) 心理的充足感

主観的充足感：Diener ら (1985) が作成した Satisfaction with Life Scale の 5 項目を用いた。過去数ヶ月間における、自分の生き方や人生に対する認知について（例：「私は自分の行き方に満足している」）、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

教育における満足感：Rosenholtz (1991) が作成した尺度より、「満足できる授業準備をするための時間がある」など自分が置かれている教育環境の認知やコミットメントの意思をたずねる 6 項目と、「私の授業の良さは十分に理解されている」といった自分の教育に対するフィードバックの認知に関する 6 項目をあわせて 12 項目について、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

組織における満足感：「行政部門は信頼できる、評価すべき存在である」など、大学組織運営に関する認知をたずねる 3 項目について、「非常にそう思う」から「まったくそう思わない」までの 4 件法で回答を求めた。

(e) 個人属性：年齢、性別、所属学科、教育歴、海

表 10 ET Survey 回答者の特性 (N=54)

特性	有効 <i>n</i>	%	特性	有効 <i>n</i>	%
年齢			海外の研究者との共同研究の経験		
30-39	5	10.0	ある	44	88.0
40-49	13	26.0	ない	6	12.0
50-59	20	40.0	大学での教育経験年数		
60-69	12	24.0	<5	5	10.9
性別			5-10	6	13.0
男性	39	81.3	11-20	17	37.0
女性	9	18.8	21-30	10	21.7
学部教育を受けた場所			30<	8	17.4
日本	33	67.3	ICU での在職年数		
海外	16	32.7	0-1	4	8.2
大学院教育を受けた場所			2-4	13	26.5
日本	17	35.4	5-10	8	16.3
海外	29	60.4	10<	24	49.0
両方	2	4.2			

外経験、教職経験に関しての個人属性について聞いた。

3) 質問紙の作成

質問紙の作成に当たり、各学科の教員若干名に協力を仰ぎ、質問項目の内容妥当性の検討を行った。また、日本語を母国語としない教員も 20 名ほどいることから、質問用紙はバック・トランスレーション法を用いて、日英両語で作成された。

結果

はじめに、回答者の属性および、各尺度の記述統計を求めた。次に、コミュニティ・ディヴェロップメントモデル、およびコミュニティ感覚と心理的充足感のモデルの検証に AMOS を用いた共分散構造分析 (Byrne, 2001) を行った。

1) 回答者の属性

回答が得られた 54 名の教員の特性は表 10 に示した。回答者の年齢の中央値は 50 代前半と推定され、男女比は約 4:1 であった。これを大学が公式に発表している教員の人口統計的特性（年齢, $M=46.5$; 性別, 男性 80%: 女性 20%）と照らし合わせると、得られたデータは、母集団となる大学全教員を代表していると判断された。

また、回答者の多くが日本以外で教育を受けた経験、あるいは教職経験をもっていた。さらに海外の研究者との共同研究を行っている教員も多く、日本の文化にとどまらない経験を持つものが多いことがわかった。さらに回答者の半数以上が、大学での教育経験を 11 年以上有しており、大学教育について十分な経験を持っていると考えられる。

2) 各尺度の基本統計量

調査を行った各尺度の基本統計量を表 10 に示した。いずれも項目得点を合計し項目数で除したため、とりうる最大値が 4, 最小値が 1 となる。すべての尺度に関して、高い信頼性係数が得られた。いずれの項目も比較的ポジティブな回答が得られたが、特に文化的居心地よさの得点 ($M=3.22$, $SD=.63$) が高かった。回答者の半数近くが ICU で勤続年数が 10 年以上であった。また、組織に対する満足度 ($M=2.64$, $SD=.97$) も比較的高かった。組織に対する認知はおおむね悪くはないものの、個人差が大きいことが示された。

3) コミュニティ・ディベロップメント・モデル、およびコミュニティ感覚と心理的充足感のモデルにもとづく共分散構造分析

共分散構造分析を行うにあたり、各尺度間の相関係数を求めた (表 12)。大学の文化的風土を測定した尺度に関して、コミュニティ感覚と、現行の授業効果調査に対する態度 ($r=.481$)、文化的居心地よさ

($r=.407$) との間に比較的高い相関が見られた (ともに $p<.001$)。また、大学の理念、理想の理解の得点と、教育における満足度 ($r=.467$)、組織における満足度 ($r=.489$)、コミュニティ感覚 ($r=.686$)、文化的居心地よさ ($r=.425$) との間にも比較的高い相関が見られた (すべて $p<.001$)。これらの結果から、コミュニティ・ディベロップメント・モデルを支持する結果がうかがわれた。

さらに、コミュニティ感覚と、心理的充足感を測定した主観的充足感 ($r=.419$)、教育における満足感 ($r=.651$)、組織における満足感 ($r=.621$) との間に比較的高い相関が見られた (ともに $p<.001$)。これは、コミュニティ感覚と心理的充足感との関係に関する先行研究を支持するものであった。

以上の相関分析を基に共分散構造モデルを作成し分析を行った。パス図および係数を図 1 に示す。このパス図に示されたモデルの適合度は GFI 及び CFI の基準では非常に高く、このモデルの適合性の良さを示している。これまでの研究で示されたように、

表 11 各変数の基本統計量

変数名	項目数	有効 n	M	SD	α
大学の文化的風土					
TES に対する態度	13	53	2.50	0.43	.92
文化的居心地よさ	5	54	3.22	0.63	.88
エンパワーメント	4	53	2.33	0.72	.87
心理的充足感					
主観的充足感	5	54	2.09	0.54	.92
教育への満足度	12	54	2.08	0.29	.91
組織への満足度	3	53	2.64	0.97	.80
理念、理想の理解	9	54	2.00	0.49	.95
コミュニティ感覚	12	54	2.31	0.53	.78

(注) α =クロンバックの α 係数

表 12 使用された各尺度間の相関行列 ($N=53$)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 主観的充足感	—	.326**	.360**	.327*	.419**	.007	.115	.091
2 教育への満足度		—	.544**	.382**	.651**	.260	.372**	.467**
3 組織への満足度			—	.238	.621**	.049	.407**	.489**
4 TES に対する態度				—	.481**	.362**	.338**	.216
5 コミュニティ感覚					—	.224	.470**	.686**
6 エンパワーメント						—	.114	.202
7 文化的居心地よさ							—	.425**
8 理念、理想の理解								—

(注) * $p<.05$ ** $p<.01$

心理的充足感に対するコミュニティ感覚の強い影響が見られた ($\beta=.85$)。このことから、本研究においてもコミュニティ感覚が高いことによって心理的充足感が高まり、特に大学というコンテキストにおいては教育における満足度 ($\beta=.70$) と組織における満足度 ($\beta=.74$) を高めることが示された。またコミュニティ感覚を高める要因として大学内における文化的環境の影響の強さも示された ($\beta=.99$)。大学内における文化的環境については、文化的居心地よさ ($\beta=.48$) と現行の TES 調査に対する態度 ($\beta=.48$) と比較し、エンパワーメントの影響 ($\beta=.23$) が小さかった。そして、文化的環境をよりよいものとするために大学の理念や理想を理解し共有することが有用であることが示された ($\beta=.69$)。

考察

大学の文化的風土

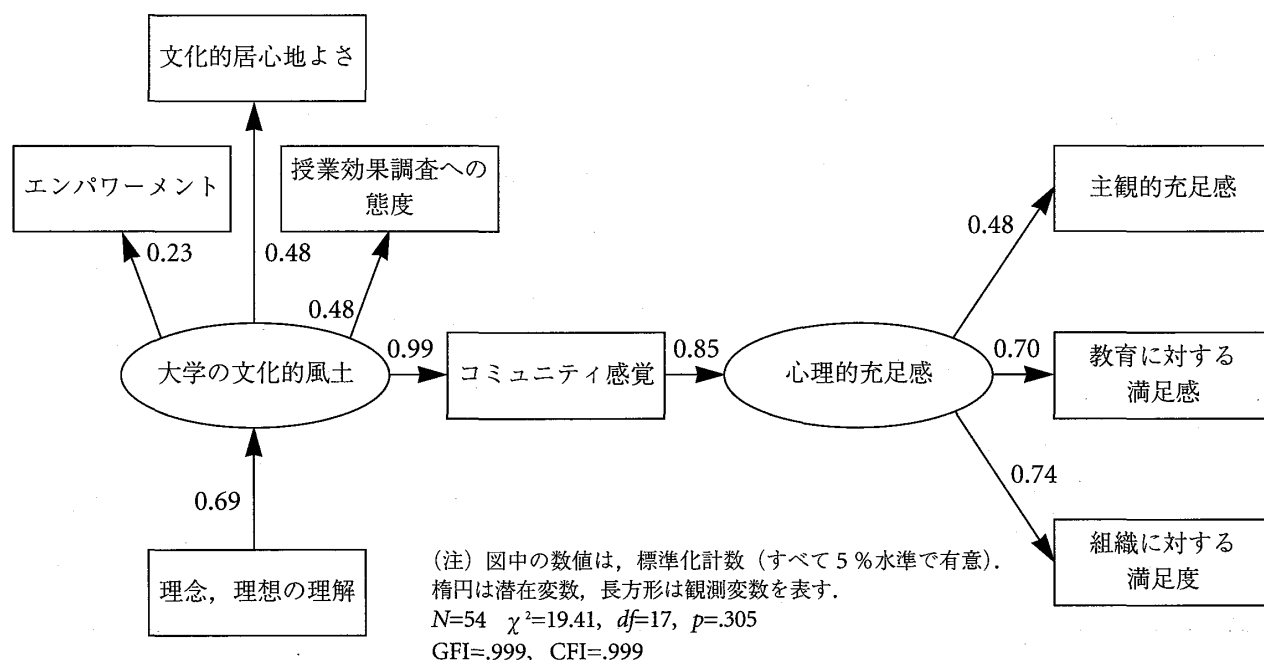
大学の文化的風土を構成するものとしては、授業効果調査への態度、文化的居心地よさと比較し、エンパワーメントのもつ影響が小さかった。コミュニティ心理学では一般的に、コミュニティにおいて人がエンパワーされることが重要であり (cf. Rappaport, 1981; Zimmerman, 2000), それによって自己効力感が高まり、心理的充足感が高まると考えられている (Duffy & Wong, 2000)。また、エンパワーメ

ントは McMillan & Chavis (1986) のコミュニティ感覚の因子のうち、影響力、つまり「所属するコミュニティに対して、自分が影響力を持っている、あるいはコミュニティから影響を得ているという感覚」(Dalton, Elias, & Wandersman, 2001) と同様の概念であると考えられている。文化的風土に関してエンパワーメントの影響力が比較的小さかった原因としては、あらゆるレベルにおけるコミュニティの性質が考えられる。つまり、国際基督教大学大学共同体としてのコミュニティ、あるいは大学組織、あるいは日本という文化的背景においては、大学運営はトップダウン型が好まれ、教員個人は影響力を望まない、むしろ何らかの影響を持つことを求められることが、かえってストレスとなることも考えられる。あらゆる組織運営においてトップダウンがよいか、ボトムアップがよいかは議論となっているが、少なくとも日本にある ICU という大学組織においては、必ずしもボトムアップ型が好まれるわけではないことがわかる。教育改革のための大学運営改変の指針として、個々の大学のコミュニティの性質を十分に検討する必要がある。

心理的充足感

心理的充足感を構成する要素として、主観的充足感、教育に対する満足感、組織に対する満足感を想

図1 大学の文化的風土、コミュニティ感覚、心理的充足感の関係を示すパス図



定して分析を行ったところ、大学コミュニティにおいては、教育に対する満足感や、組織に対する満足感が重要であることがわかった。教員自身が自らの教育に満足感を得ることなしに、学生にとってよりよい教育を望むことはできない。また、大学組織の運営において組織に対する満足感、言い換えれば大学行政部との関係が良好であると認知することが、心理的充足感を得るのに重要であることが示唆された。教育の質低下の側面として近年指摘されている教員のバーンアウト予防 (e.g., Seldin, 1987) のためには心理的充足感を高めることが必要であるが、それは単に教育において満足感を得るにとどまらず、大学という組織における満足度が重要であることがわかった。

理論的モデルの妥当性

本研究では共分散構造分析を用いて、コミュニティ心理学的観点から、教員の心理的充足感に影響を与える要因を検討した。教員は、自分が所属している大学という特定のコミュニティの理念や思想を理解することで、コミュニティのメンバーとしての意識を持つことができ、さらにそのことが教員としての心理的充足感を高めることがわかった。大学コミュニティ文化を理解し、その文化に適応することは、個人が、コミュニティにおいて孤立した存在でなく、コミュニティの一員であるという感覚を促進する。集団に所属している一員であるという感覚は、他のメンバーとの心のつながりや「われわれ意識」を高め、このことがサポートの期待につながり、組織における心理的充足感に結びつくと考えられる。

次世代型ファカルティ・ディヴェロップメント・プログラムへの示唆

本研究は大学教育の質向上を、従来のファカルティ・ディヴェロップメントの枠組みを越えてコミュニティ・ディヴェロップメントという形で捉え直す試みであった。これまでの様々な FD プログラムは、教員個人の資質や能力態度のみが注目をされ、その如何によって大学の教育の質が左右されるかのような思想のもとに実施されてきた。しかし本研究では、教員個人の要因が重要である事が再確認された一方で、必ずしも教員個人によらない教学制度や物理的要因が大学教育に対し大きな影響を与えてい

る事がわかった。さらに従来の FD の文脈では教員個人のみに責任を付す、つまり「犠牲者責め」を行うことで教員の心理的充足感が低下し、教育に対する教員の姿勢をむしろ悪化させてしまう可能性も示唆された。

こうした状況を改善させる手立てとしては、大学というコミュニティの理念や文化を理解、共有する事を通して教員同士の関係性を発展させることが重要である事が分かった。さらに、教員個人が、大学の教学制度の中で受動的な立場ではなく、主体的に参加できる立場となるよう、エンパワーすることも有効であると考えられる。具体的には、生態学的な視点から次のような介入が示唆される。

- 1) 個人レベル：教員個人が指導能力を高めるためのトレーニング・セッションを設ける。
- 2) グループレベル：チーム・ティーチングを奨励する。個々の授業の内容や方針などを関連教員が共同して決定する。
- 3) 大学コミュニティレベル：大学の理念や思想、校風を理解し共有するためのセッションを設ける。

いずれの方略についても、極端にトップダウンあるいはボトムアップに偏るべきではなく、その時々々の状況や教員、職員、大学コミュニティの性質などを十分に考慮に入れて、柔軟にプログラムを組む必要がある。

今後さらなる大学教育の質の向上を目指し、その焦点が教員個人の資質に偏重した従来型の FD プログラムを含む大学改革の限界を再検討し、教員と学生のみならず大学行政部をも視野に入れた相互作用の中での次世代型の FD プログラムを発展させることが求められる。

まとめ

日本における高等教育は、学術研究や専門教育の面で過去に多大なる貢献をしてきたことは否めないが、国民や社会の関心や期待に応えるべくいまや大学改革の大波にさらされている。その中で注目されているファカルティ・ディヴェロップメントは教員であることの本来の質を促進することによる教育の

質向上をはかるものである。しかしながら、そのシステム作りが強調されるあまり、その当事者である教員、しかも大学共同体というコミュニティにおける教員の心理的充足感が危うくされてきている。本稿では、2部に渡って、FDプログラムの代表的な活動の一つである「学生による授業評価」の結果の分析、及び教員調査による大学コミュニティの『文化』が教員のウェルビーイングに与える影響を理論的にモデル化し、その実証的な裏付けをした。「教育の質的向上」にむけて、従来のFDプログラム等で行われてきた単なる個人レベルでの「教員・授業評価」に留まらず、教員の心理的充足感を鑑みて、今後の大学改革を遂行させていくべきであろう。

参考・引用文献：

- 有本 章（編）. (1991). 諸外国のFD/SDに関する比較研究. 広島大学大学教育研究センター.
- Braskamp, L. A., Brandenburg, D. C., Dry, J. C. (1984). *Evaluating teaching effectiveness: A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling With Amos: Basic concepts, applications, and programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalton, J. H., Elias, M. J., & Wandersman, A. (2001). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Stanford, CT: Wadsworth.
- Davidson, W. B., & Cotter, P. R. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look. *Journal of Community Psychology*, 19, 246-253.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Duffy, K. G., & Wong, .F. Y. (2000). *Community psychology* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- 原一雄 (1991) 授業評価用紙の作成と実施 国際基督教大学FD研究会 (著) 大学教員のための教授資質開発 (FD) プログラムの策定と実践的施行 (pp. 17-35) 国際基督教大学
- 原一雄 (1999) 私の望むFDとは. 日本私立大学連盟 (編) 大学教育・授業をどうする: FDのすすめ. 東海大学出版会
- 荻谷剛彦 (1992) アメリカの大学・ニッポンの大学: TA・シラバス・授業評価. 玉川大学出版部
- Keys, C.B., & Frank, S. (1987). Community psychology and the study of organizations: A reciprocal relationship. *American Journal of Community Psychology*, 15, 239-251.
- Mathis, B.C. (1989). Faculty development. In H.E. Mitzel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.). New York: Free Press.
- 松田文子・三宅幹子・谷村亮・小嶋佳子 (1999) 学生による授業評価と自己評価, 授業選択態度, 及び成績の関係—教職必修科目「生徒指導論」の場合— 広島大学教育学部紀要, 48 (1), 121-130.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: Definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- 岡林秀樹 (1995) 大学の授業における教授法と学生の満足度の因果モデル—学生による授業評価表のパス解析を通して— 教育研究, 37, 169-185.
- Prezza, M., & Costantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community Psychology*, 29, 29-52.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.
- Ryan, W. (1971). *Blaming the victim*. New York: Vintage Books.
- 佐々木毅 (2002) 第三世代の大学を考える. 文部科学時報 (No.1517) 10月号 ギョウセイ
- 笹尾敏明 (2001) *ICU FD Handbook: A practical guide to research and teaching at International Christian University*. Tokyo: International Christian University.
- Sasao, T., Koyama, A., & Ikeda, M. (2002, August). Faculty development program as a cultural competence promotion strategy. Paper presented at the the 110th annual convention of American Psychological Association, Chicago, IL.
- Seddon, J. (1987). Assumptions, culture, and performance appraisal. *Journal of Management Development*, 6 (3), 47-54.
- Seldin, P. (ed). (1987). Coping with faculty stress. *New Directions for Teaching and Learning*, No.29. San Francisco: Jossey-Bass.
- 寺崎昌男 (1999) 大学教育の創造: 歴史・システム・カリキュラム. 東信堂
- Trickett, E.J. & Birman, D. (1989). Taking ecology seriously: A community development approach

to individually-based interventions. In L. Bond & B. Compas (Eds.), *Primary prevention in the schools* (pp. 361-390). Hanover, NH: University of New England Press.

安岡高志・吉川政夫・高野二郎・峯崎俊哉・成嶋弘・光澤舜明・道下忠行・香取草之助（1989）学生による講義評価—成績と講義評価の関係— 一般教育学会誌, 11, 99-102.

Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Kluwer Academic/Plenum.

付録 A

TES-β 版質問項目

A-1	コースの目的は明確に示されていた
A-2	リーディングはコースのテーマやトピックに関する理解を促した
A-3	教材（視聴覚教材、ハンドアウトなど）はコースのテーマやトピックに関する理解を促進した
A-4	講義はコースのテーマやトピックに関する理解を促進した
A-5	与えられた時間・期限内にコース課題全てをこなすことができた
A-6	コースの内容全てを網羅する時間が十分あった
B-1	科目に対する興味を引き起こした
B-2	授業の準備を十分に行っていた
B-3	わかりやすいように講義をした
B-4	質問や提出物に対して役に立つフィードバックを行なった
B-5	学生がコースのテーマや内容をより広い問題や関心事と結び付けられるように指導した
B-6	学生の参加を促した
B-7	クラス以外でも援助を与えてくれた
B-8	熱意を持って授業を行なった
C-1	予定されたスケジュールどおりに全ての課題を修了できた
C-2	授業で使用される言語に不便さを感じた（英語、日本語、他）
C-3	私の出席率は…（注） >90%, 89-80%, 79-70%, 69-60%, <59% から選択
C-4	予想される私の成績は…（注） A, B, C, D, E から選択
C-5	ICUにおける現時点での私のGPAは…（注） >3.5, 3.4-3.0, 2.9-2.5, 2.4-2.0, <1.9 から選択
C-6	このコースは卒業には必修科目の一つである…（注） はい, いいえ から選択
D-1	この授業の良かった点は何ですか。勉学の助けになった点は何のようなことでしたか。授業に身が入ったのはどのようなときですか。どのようなリーディングが役立ちましたか。具体的な例を挙げて答えてください。（注）自由記述
D-2	この授業の改善すべき点は何ですか。勉学の妨げになった点がありますか。授業に身が入りにくいと思ったのはどのようなときですか。具体的な例を挙げて答えてください。（注）自由記述
E-1	教室の椅子や机（配置・形態）は快適で、授業活動（ノートをとる、他の学生と交流するなど）の助けとなった
E-2	照明（自然照明・人工照明）は丁度よかった
E-3	教室のサイズは授業の進め方に適した大きさだった
E-4	教室の温度は快適な範囲であった
E-5	教室の空気の質は快適な範囲であった
E-6	教室は外からの雑音（廊下の雑音など）から適度に隔離されていた
E-7	教室には、教員が問題なく授業を行なえるような視聴覚機材が備わっていた

付録 B

TES 質問項目

A-1	コースの目的は明確に示されていた
A-2	リーディングはテーマやトピックに関する理解を促進した
A-3	教材（視聴覚教材やハンドアウト等）はテーマやトピックに関する理解を促進した
A-4	講義はコースのテーマやトピックに関する理解を促進した
A-5	与えられた時間・期限内にコース課題全てをこなすことができた
A-6	コースの内容全てを網羅する時間が十分あった
A-7	コース概要を説明するシラバスが役立った
B-1	科目に対する興味を引き起こした
B-2	授業の準備を十分に行っていた
B-3	わかりやすいように講義をした
B-4	質問や提出物に対して役に立つフィードバックを行なった
B-5	学生がコースのテーマや内容をより広い問題や関心事と結び付けられるように指導した
B-6	学生の参加を積極的に求めた
B-7	クラス以外でも援助を与えてくれた
B-8	熱意を持って授業を行なった
B-9	テーマやトピックを多面的に捉えられるように指導した
C-1	教室の椅子や机（配置・形態）は快適で、授業活動（ノートをとる、他の学生と交流するなど）の助けとなった
C-2	照明（自然照明・人工照明）は丁度よかった
C-3	教室のサイズは授業の進め方に適した大きさだった
C-4	教室の温度は快適な範囲であった
C-5	教室の空気の質は快適な範囲であった
C-6	教室は外からの雑音（廊下の雑音など）から適度に隔離されていた
C-7	教室には、教員が問題なく授業を行なえるような視聴覚機材が備わっていた
D-1	予定されたスケジュールどおりに全ての課題を修了できた
D-2	私はこのコースを通して真剣に学ぼうと努力した
D-3	私の出席率は…（注） >90%, 89-80%, 79-70%, 69-60%, <59% から選択
D-4	予想される私の成績は…（注） A, B, C, D, E から選択
D-5	このコースは卒業には必修科目の一つである…（注） はい, いいえ から選択
D-6	このコースで使用された言語のうち不便に感じられたのは…（注） 英語, 日本語, その他の言語, 特に感じなかった から選択